

Civico Zero tra arte e intercultura: un percorso di emancipazione attraverso l'allestimento dello spazio

Civico Zero between art and interculturalism: a path to emancipation through the staging of space

Francesca Audino

Professoressa a contratto

Università degli Studi Sapienza di Roma

Sommario

Questo contributo presenta uno studio di caso sulla onlus Civico Zero, un centro diurno per minori stranieri non accompagnati (MSNA) situato nel quartiere di San Lorenzo di Roma. L'articolo si concentra sull'allestimento dello spazio co-progettato con i ragazzi che frequentano il centro, tenendo conto delle loro esigenze e della volontà di farli sentire protagonisti di un percorso educativo. Attraverso l'analisi di framework teorici e le testimonianze di esperti coinvolti nella progettazione dei laboratori e nel lavoro con i ragazzi, si esplora come le pratiche artistiche partecipative e la co-progettazione degli spazi favoriscano l'empowerment, il senso di appartenenza e la rielaborazione simbolica delle esperienze migratorie. Lo studio evidenzia il significato pedagogico dei laboratori espressivi come ambienti incarnati, relazionali e trasformativi, capaci di collegare immaginazione, affettività e apprendimento interculturale.

Parole chiave: educazione interculturale, arte partecipata, minori stranieri non accompagnati, spazio educativo, empatia estetica.

Abstract

This article presents a case study on the Civico Zero, a non-profit organization, a day centre for unaccompanied foreign minors (MSNA) located in the San Lorenzo district in Rome. The article focuses on the design of the space, which was co-designed with the young people who attend the centre, taking into account their needs and the desire to make them feel like protagonists in an educational journey. Through the analysis of theoretical frameworks and the testimonies of experts involved in the design of the workshops and in working with the young people, it explores how participatory artistic practices and the co-design of spaces promote empowerment, a sense of belonging, and the symbolic reworking of migratory experiences. The study highlights the pedagogical significance of expressive workshops as embodied, relational, and transformative environments capable of connecting imagination, affectivity, and intercultural learning.

Keywords: intercultural education, participatory art, unaccompanied foreign minors, educational space, aesthetic empathy.

1. Dare vita e co-progettare lo spazio

La ristrutturazione dello spazio di Civico Zero, centro diurno per minori stranieri non accompagnati (MSNA) nel quartiere San Lorenzo di Roma, ha rappresentato un'opportunità per coinvolgere i frequentatori del centro nella progettazione degli spazi, rendendoli protagonisti del processo. Lo spazio, infatti, diventa un setting co-progettato e non più semplicemente uno *spazio destinato a loro*. Oltre a offrire corsi di italiano di diversi livelli che consentono di ottenere certificazioni, Civico Zero propone numerosi laboratori espressivi, uno spazio ludico, un locale per attività fisica e servizi igienici. La centralità del discente è al cuore dell'attivismo pedagogico e di ogni azione educativa che mira a coinvolgere l'apprendente nel proprio percorso educativo, partendo dai suoi bisogni e interessi. La ristrutturazione del Centro è stata resa possibile grazie a una collaborazione con la Facoltà di Architettura dell'Università La Sapienza di Roma. Il progetto è stato realizzato sulla base delle indicazioni fornite dagli stessi ospiti del Centro,

Copyright © 2025 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

che hanno espresso le loro esigenze e fornito idee sull'allestimento degli spazi e l'utilizzo di particolari materiali. Ad esempio, l'idea di creare un grande ambiente centrale polivalente, denominato agorà, che si presta sia ai laboratori teatrali che a momenti di riunione o attività con grandi gruppi, è stata proposta dai ragazzi. L'idea di lasciare una parte dei locali più o meno invariata, anche se con spazi più bui e ristretti e con una destinazione d'uso meno definita, è stata invece suggerita dal coordinatore dei laboratori il quale, basandosi sulla propria esperienza e conoscenza di questa particolare tipologia di ragazzi, ha pensato che alcuni di loro, soprattutto coloro che dormono per strada, si sentissero più a loro agio in ambienti appartati, con condizioni più simili a quelle dei luoghi a loro più familiari. Questo approccio mira a dare loro il tempo di adattarsi e passare gradualmente agli ambienti del Centro.

2. L'arte per dare forma all'esperienza

L'esperienza artistica, sia per l'artista che per il fruitore, è spesso considerata una dimensione separata dalla vita quotidiana. Tuttavia, diversi autori hanno dimostrato come sia possibile ricondurre tale pratica alla dimensione quotidiana di ogni persona, poiché l'esperienza creativa fa parte delle normali facoltà e modalità umane. John Dewey, ad esempio, considerava lo studio dell'arte un modo per «ricostruire la continuità fra le opere d'arte, i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni, che sono universalmente riconosciuti come costitutivi dell'esperienza» (Dewey, 1966, p. 8). Secondo Dewey, l'arte e l'espressione si originano dall'interazione con l'ambiente, attraverso un processo adattivo e creativo. Linguaggi come quello pittorico, musicale o scrittoria vengono impiegati per trasmettere diversi significati. Dewey distingue tra un tipo di esperienza che ha un carattere strumentale, estranea al processo di creazione, e uno che trova il suo scopo nell'atto stesso della creazione. L'artista riesce a tenere insieme i due momenti attraverso la consapevolezza. Abraham H. Maslow (1968), facendo propria la concezione di Dewey, ritiene che la motivazione più forte che spinge l'artista a creare un'opera d'arte sia dare forma all'esperienza. Secondo Maslow, la spinta creativa deriva da una necessità interiore di esprimere e dare forma all'esperienza vissuta: l'artista crea perché sente un'urgenza esistenziale di trasformare le proprie percezioni, emozioni e intuizioni in una forma tangibile e comunicabile. In questo senso, l'atto creativo che produce l'opera d'arte risponde a un'esigenza profonda dell'essere umano e può essere originato da diversi tipi di esperienza: immaginativa, corporea, emotiva, empatica, comunicativa o relazionale.

3. Immaginazione e conoscenza: la funzione trasformativa dell'arte

L'immaginazione costituisce una facoltà centrale per la comprensione della condizione umana e per il processo stesso della conoscenza. Secondo Lev Vygotskij, essa non è un'attività secondaria o evasiva, bensì una componente creativa essenziale dell'esperienza: «L'attività creativa [...] rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente» (Vygotskij, 1972, p. 21). In questa prospettiva, l'immaginazione è ciò che consente all'essere umano non solo di progettare, ma anche di trasformare la propria realtà. Sulla stessa linea, ma con un ulteriore approfondimento, si colloca Lorenzetti (1995), il quale afferma che «non si può raggiungere conoscenza senza attraversare l'immaginazione, senza la capacità d'inventare, di usare la fantasia; senza esercitare il pensiero creativo: l'ideare elementi che consentono l'accesso alla conoscenza della realtà» (p. 26). L'immaginazione, dunque, non è un'alternativa alla razionalità, ma un suo complemento necessario: costituisce il

tramite tra l'esperienza soggettiva e l'elaborazione conoscitiva, tra l'invisibile e il comprensibile.

In questo quadro, l'arte si pone come punto d'incontro tra immaginazione e conoscenza, agendo su due piani interconnessi: da un lato, consente di conoscere tanto il mondo esterno quanto la dimensione interiore dell'essere umano; dall'altro, offre un linguaggio simbolico in grado di trasfigurare l'esperienza e i sentimenti in forme comunicabili e condivisibili. L'atto artistico, pertanto, non si limita a esprimere emozioni, ma le rielabora, le eleva a una dimensione collettiva e culturale. Come nota Vygotskij (Leontjev, 1976, p. 9), «i sentimenti s'innalzano dalla sfera strettamente individuale per universalizzarsi e divenire sociali». Il senso di un'opera poetica, ad esempio, non risiede nel trasmettere la tristezza dell'autore, ma nel trasformarla in una verità umana più alta, capace di generare comprensione e consapevolezza. Questa capacità trasformativa dell'arte è ciò che possiamo definire funzione autopoietica: un processo creativo che genera nuovi significati, ridefinisce identità e rende possibile una riappropriazione simbolica dell'esperienza. Tale funzione si rivela particolarmente rilevante nel lavoro educativo e terapeutico con soggetti che hanno vissuto traumi profondi. Il trauma, infatti, ci ricorda Papadopoulos, non è solo distruttivo ma può attivare risorse di resilienza e di crescita (*adversity-activated development*), specialmente nei rifugiati: «Il trauma, pur essendo devastante, può diventare catalizzatore di un nuovo sviluppo se accompagnato da sostegno adeguato» (Papadopoulos, 2007, p. 304). L'arte, infatti, «fornisce un linguaggio che supera le barriere delle parole, aprendo possibilità di cura e trasformazione» (Malchiodi, 2003, p. 6).

Nel caso specifico dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), l'arte può rappresentare un ponte simbolico tra una storia passata frammentata e la possibilità di un futuro rielaborato: attraverso l'atto creativo, si rendono visibili percorsi di trasformazione, si riordinano vissuti e si recupera il senso del progetto migratorio. In tal senso, la forma artistica non è mai fine a sé stessa: essa assume significato solo in relazione al materiale umano che trasfigura. I sentimenti, le emozioni e le passioni, pur presenti nel contenuto dell'opera, vengono rielaborati e restituiti sotto forma di senso condiviso. L'arte è, quindi, una pratica cognitiva che coniuga razionalità e affettività, logica e sensibilità estetica. Alla luce di queste considerazioni, possiamo distinguere tre livelli metamorfici su cui si dispiega la funzione trasformativa dell'immaginazione artistica:

1. trasformazione del linguaggio: l'arte come invenzione linguistica e semiotica che rinnova e vivifica l'esperienza, tema centrale per la filosofia estetica;
2. trasformazione dell'artista: l'atto creativo come processo di elaborazione identitaria e sviluppo personale, oggetto dello studio psicologico della creatività;
3. trasformazione del fruitore: la fruizione artistica come occasione di risonanza emotiva e cognitiva, che apre spazi di comprensione e di autoriflessione.

Questi tre livelli rappresentano le modalità attraverso cui immaginazione e conoscenza si intrecciano e si alimentano reciprocamente, in un processo continuo di generazione di senso. L'arte, quindi, non solo *parla* della realtà, ma la plasma e la rende intelligibile, fungendo da dispositivo formativo e trasformativo.

4. Vissuto corporeo e processo creativo: il corpo come soglia conoscitiva

Nel panorama pedagogico contemporaneo, si registra una crescente consapevolezza della necessità di superare la tradizionale separazione tra corpo e mente, tra sensibilità e razionalità. Il processo creativo rappresenta uno dei contesti più fertili in cui tale integrazione si realizza, rendendo il vissuto corporeo una soglia privilegiata per l'accesso alla conoscenza. Nel gesto artistico, l'esperienza non è mai riducibile a una trascrizione

razionale o concettuale: essa affonda le radici in una dimensione percettiva, emotiva e sensoriale che chiama in causa il corpo come luogo epistemico. È nel corpo che emozioni, ricordi, immagini e desideri trovano una prima forma, prima ancora di essere tradotti in parola o concetto. In tal senso, il contatto con il proprio corpo non è solo un ritorno a sé, ma un'attivazione del pensiero in forme altre rispetto al dominio logico-linguistico.

L'attenzione al sentire corporeo può dischiudere livelli di consapevolezza che altrimenti resterebbero silenti. Tuttavia, nella vita quotidiana, questa dimensione è spesso offuscata da automatismi percettivi e rappresentazioni sedimentate, che riducono l'esperienza a mera reazione. L'atto creativo, al contrario, agisce come un'interruzione dell'abitudine, un'apertura dell'attenzione verso ciò che il consueto tende a neutralizzare. L'arte diviene, così, una modalità esplorativa che restituisce spessore all'esperienza, riattivando il potere generativo della percezione. Il linguaggio artistico permette di accedere a forme di apprendimento implicite, agendo su livelli non discorsivi dell'esperienza e facilitando processi di significazione profonda (Audino, 2019). L'arte non si limita a rappresentare il vissuto, ma lo rielabora, lo trasfigura e lo restituisce al soggetto in forma trasformata. Tuttavia, la consapevolezza di sé non è ancora creazione: perché il vissuto si faccia arte, è necessario un salto simbolico, un passaggio dalla dimensione individuale a quella comunicativa, in cui l'esperienza prende forma in modo condivisibile e dotato di senso per altri.

5. Il corpo nei laboratori artistici con minori stranieri non accompagnati

Questa prospettiva risulta particolarmente significativa nell'ambito dell'educazione artistica rivolta a minori stranieri non accompagnati. Questi giovani, portatori di storie complesse e spesso traumatiche, si trovano in una condizione di profonda discontinuità identitaria. Il corpo, attraversato da fratture, separazioni e sospensioni, può divenire non solo spazio del dolore, ma anche luogo di risignificazione e di ricomposizione soggettiva. Nel contesto educativo, i laboratori artistici rappresentano un dispositivo fondamentale per attivare processi di rielaborazione e trasformazione. L'arte può costituire una strategia educativa efficace con i MSNA, in quanto offre un territorio intermedio tra il dentro e il fuori, tra ciò che si è vissuto e ciò che si può immaginare (Audino, 2020). Il laboratorio si configura allora come spazio transizionale, dove i linguaggi simbolici permettono di mediare tra vissuti profondi e processi di apprendimento. Nel lavoro artistico, il corpo agisce e si trasforma: il gesto pittorico, la manipolazione della materia, il ritmo del segno sono azioni che coinvolgono non solo la dimensione estetica, ma anche quella relazionale, affettiva e narrativa. L'arte attiva un'esperienza educativa in cui il soggetto può *dare forma* al proprio sentire, recuperando agency e potere trasformativo. Il laboratorio artistico non è dunque soltanto uno spazio espressivo, ma anche un luogo politico e simbolico, che restituisce visibilità e parola a soggetti marginalizzati. L'arte educativa, in questo senso, diventa un ponte tra biografia e progetto, capace di risignificare il passato e aprire orizzonti di futuro. Il valore pedagogico dell'arte non risiede solo nell'atto creativo in sé, ma nella sua capacità di attivare processi di autoriflessione, ricostruzione e progettualità.

6. Fruizione ed empatia: l'opera d'arte come spazio relazionale

La fruizione non riveste un ruolo secondario rispetto alla produzione nell'esperienza artistica: anche l'atto del ricevere un'opera d'arte costituisce un momento profondamente creativo. La domanda chiave è: cosa accade in chi si pone in relazione con un'opera? Secondo Ernst Kris (1952), la reazione dello spettatore può seguire due traiettorie

fondamentali: una prima, attiva e partecipe, si configura come un'autentica ricreazione estetica basata sull'empatia; una seconda, più distaccata, si limita a una comprensione intellettualizzata, priva di coinvolgimento emotivo. È il concetto di *Einfühlung* (empatia), sviluppato da Theodor Lipps (Rotella, 2018), a offrire un riferimento teorico centrale per comprendere questo processo. Lipps definisce l'empatia come partecipazione affettiva fondata sull'associazione, un'immedesimazione con l'oggetto osservato, resa possibile da esperienze interiori pregresse. Tale processo include una sorta di *imitazione interna*, in cui la dinamica psichica dell'osservatore entra in risonanza con le forze formali e simboliche dell'opera. In questo senso, l'empatia non è semplicemente una reazione emotiva, ma una vera e propria modalità conoscitiva e trasformativa.

Questo fenomeno è particolarmente evidente nei contesti educativi, e ancor più nei laboratori artistici rivolti ai minori stranieri non accompagnati. Qui la fruizione artistica può attivare risonanze profonde, favorendo processi di rispecchiamento, elaborazione simbolica e apertura progettuale. La ricezione dell'opera diventa occasione per rielaborare vissuti, attivare nuove narrazioni di sé e generare possibilità di futuro (Audino, 2019). Il laboratorio artistico si configura così come spazio transizionale e relazionale, capace di mobilitare risorse affettive e cognitive attraverso l'esperienza estetica. La fruizione empatica dell'arte, inoltre, è strettamente connessa a quelle dimensioni che Munari (1977) esplora nei suoi laboratori: la metafora come trasgressione del senso comune, il gioco come attivazione del pensiero divergente, la leggerezza come forma di profondità. L'atto di fruire un'opera d'arte non è passivo: implica apertura, ascolto, immaginazione e disponibilità a lasciarsi modificare. È un atto di relazione. Infine, alla luce dei recenti studi nel campo delle neuroscienze, l'empatia estetica si rivela fondata su un dialogo complesso tra corporeità, emozione e cognizione. Il corpo dello spettatore non è estraneo all'esperienza estetica: vibra, si muove internamente, attiva connessioni profonde. L'empatia, come l'arte, è un sapere incarnato.

7. Il valore educativo dello spazio. Voci dal Centro Civico Zero. Co-progettare per appartenere

Attraverso le interviste¹ a alcuni *testimoni privilegiati* di Civico Zero, emerge chiaramente come lo spazio fisico del Centro non sia un semplice contenitore di attività, ma un dispositivo educativo complesso. L'atto stesso di progettare e trasformare lo spazio rappresenta per i ragazzi un'esperienza di appartenenza e riconoscimento. Come racconta uno psicologo che lavora attivamente nel Centro e si occupa anche del coordinamento dei laboratori, i MSNA che frequentano Civico colmano due vuoti fondamentali: quello della presenza – intesa come esistenza riconosciuta e accolta – e quello dell'appartenenza. Attraverso gesti concreti, come scrivere su una parete lasciata appositamente libera, riadattare un angolo del centro o prendersi cura di uno spazio comune, i ragazzi «agiscono la loro presenza» in modo non oppositivo, ma generativo. In contesti esterni, il corpo spesso diventa uno strumento di rivendicazione, mentre all'interno del Centro può assumere significati nuovi, legati alla cura, alla simbolizzazione e alla fiducia. Un'altra collaboratrice, esperta di linguaggi artistici e di progetti educativi con i minori, sottolinea come il Centro rappresenti uno spazio in cui i ragazzi possono concedersi di *tornare bambini*, mostrando fragilità e desideri normalmente celati. Le posture cambiano, i corpi si rilassano. Gli spazi offerti dalla struttura consentono movimenti impossibili altrove: correre, fermarsi, stendersi, *spalmarsi* su un divano. I corpi, liberati dall'ipervigilanza imposta dalla vita in strada, recuperano sensibilità e introspezione. L'ambiente circostante non è più ostile, ma contenitivo. Si verifica così un *piccolo miracolo* quotidiano, in cui l'ambiente facilita l'accesso a una nuova qualità della relazione. È uno spazio che non

solo accoglie, ma viene trasformato dai suoi abitanti. Ogni stanza evolve in base ai vissuti e ai bisogni espressivi dei ragazzi: la sala rep diventa luogo di affermazione, il cubicolo tra palestra e docce si trasforma nel tempo in beauty farm, luogo di preghiera, ufficio dell'assemblea, sala podcast. In questo processo, la personalizzazione diventa forma di appropriazione e simbolizzazione. Il caso di un ragazzo nigeriano è emblematico: la sua storia migratoria, inizialmente indicibile, trova espressione nel laboratorio di rap, dove compone un brano che diventa testimonianza e trasformazione, poi tradotto in un videoclip girato a Ostia per riprodurre le dune del deserto libico. Il percorso artistico gli consente il passaggio dalla condizione di vittima a quella di testimone e, infine, ad autore riconosciuto. La metodologia educativa di Civico Zero è fondata su informalità, accoglienza incondizionata e sospensione del giudizio. L'adesione al Centro non avviene attraverso imposizione normativa, ma mediante l'instaurarsi di una relazione significativa, orientata dalla fiducia e da una deontologia condivisa tra operatori. Il richiamo all'esplicito avviene solo in presenza di rotture nel patto implicito di rispetto. In quei casi, è sufficiente chiedere al minore che se ne è reso responsabile se da quando frequenta il Centro si sia mai sentito giudicato o qualcuno gli abbia mancato di rispetto, e questo generalmente basta a fargli cambiare atteggiamento. Gli operatori – psicologi, educatori, cooperanti, avvocati – condividono un approccio che privilegia la prossimità e una lettura condivisa dei processi educativi. Questa matrice comune si forma attraverso il confronto continuo, l'attenzione alla relazione d'aiuto e la consapevolezza dei giochi di potere che possono emergere nei legami asimmetrici con gli adolescenti. Il lavoro educativo si estende oltre le mura del Centro. Civico Zero costruisce alleanze con il sistema di accoglienza e con il territorio, mantenendo una posizione autonoma ma collaborativa. Numerosi sono i progetti che coinvolgono istituzioni museali importanti sul territorio, dove i ragazzi diventano protagonisti di percorsi artistici condivisi con coetanei italiani. Inoltre, altre iniziative organizzate sul territorio come Open House o il Festival delle Culture rappresentano occasioni in cui l'arte diventa veicolo di cittadinanza attiva. Il coinvolgimento spontaneo di giovani italiani dimostra la capacità del Centro di aprire spazi di scambio, costruendo ponti tra biografie diverse. Alcuni ragazzi passati per il Centro sono diventati nel tempo artisti famosi e oggi insegnano nei laboratori fungendo inevitabilmente da ispirazione per chi attraversa le stesse soglie e testimoniando il valore di una pedagogia che dà futuro. Il Centro Civico Zero, dunque, è molto più di uno spazio fisico: è un luogo simbolico, relazionale, trasformativo. Qui la pedagogia si fa arte, etica e politica.

Conclusioni

Attraverso l'analisi teorica e lo studio di caso del Centro Civico Zero, è emersa una concezione dell'arte profondamente intrecciata con i processi educativi, relazionali e trasformativi. Come sostiene Dissanayake «l'arte è una pratica universale, radicata nell'evoluzione umana, che ha una funzione adattiva e sociale» (Dissanayake, 1992, p. 43). L'arte non è interpretata come pratica separata dalla vita, ma come linguaggio esistenziale e dispositivo pedagogico capace di integrare corpo, emozione, immaginazione e relazione. Essa si configura come spazio di espressione e conoscenza incarnata, dove il vissuto personale diventa condivisibile e il frammento biografico si trasforma in narrazione identitaria. Nel laboratorio artistico, la creazione e la fruizione si fondono in un'esperienza estetica che non si limita a rappresentare, ma rielabora e restituisce senso al vissuto. Tale esperienza apre varchi nel quotidiano, interrompe gli automatismi percettivi e consente di accedere a dimensioni interiori profonde. Per i minori stranieri non accompagnati (MSNA), spesso segnati da esperienze traumatiche e

frammentazioni biografiche, l'arte rappresenta un territorio protetto e generativo in cui ritrovare la parola, il corpo, il tempo e la progettualità.

La co-progettazione degli spazi educativi, come avviene in Civico Zero, rafforza ulteriormente questa funzione. Non si tratta solo di offrire luoghi fisici, ma di costruire ambienti simbolici, dinamici, relazionali. Lo spazio diventa parte integrante del processo educativo, e il suo uso riflette la qualità delle relazioni che vi si instaurano: posture corporee più distese, cura condivisa degli ambienti, appropriazione creativa degli spazi, espressione libera di sé. Tutto questo contribuisce a generare senso di appartenenza, fiducia e dignità. La pedagogia che emerge da questa esperienza è una pedagogia dell'ascolto e della prossimità, fondata sull'accoglienza incondizionata, sulla sospensione del giudizio e sulla valorizzazione della soggettività in tutte le sue forme. Una pedagogia che rifiuta la logica del deficit e della riparazione, per abbracciare quella della possibilità e della co-costruzione. L'arte, in questo quadro, non è un ornamento né un'aggiunta marginale al percorso educativo, ma un elemento strutturale, necessario per attivare processi trasformativi autentici. In un'epoca segnata dalla complessità, dall'intercultura e dalla vulnerabilità diffusa, i linguaggi artistici sono fondamentali per la democrazia perché formano la capacità critica, l'empatia e l'immaginazione necessarie alla cittadinanza globale: «Una democrazia che perde il contatto con le arti e le discipline umanistiche rischia di perdere l'anima» (Nussbaum, 2012, p. 24). Esperienze come quella di Civico Zero mostrano che è possibile promuovere inclusione, agency e senso attraverso pratiche educative sensibili, estetiche e partecipate. L'arte e lo spazio – quando pensati insieme, in chiave relazionale – diventano luoghi di alleanza e di rigenerazione. La scuola, le istituzioni educative, i centri di accoglienza sono chiamati a riconoscere e valorizzare questa dimensione perché educare, oggi, significa anche saper ascoltare l'invisibile e dare forma al possibile.

Note

¹ Le interviste semi-strutturate sono state rivolte allo psicologo, direttore scientifico e vicepresidente dell'associazione e a una collaboratrice con esperienza in progettazione educativa in contesti socioculturali complessi, che a maggio 2025 lavoravano presso il Centro.

Bibliografia

- Audino F. (2016), *L'arte per l'educazione interculturale a scuola*, Trento, Erickson.
- Audino F. (2019), *Arte e apprendimento: uno studio in profondità del potenziale educativo dell'arte*. In «Educazione interculturale», Vol. 17, n. 2, pp. 147-163. <https://doi.org/10.14605/EI1721909>.
- Audino F. (2020a), *Art as an intervention strategy with unaccompanied minors*. In A. Traverso (a cura di), *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova, GUP Genova University Press, pp. 150-158.
- Audino F. (2020b), *Educare con arte. Per una dimensione integrata dell'essere umano*. In D. Licata, V. Ongini e L. Stillo (a cura di), *La scuola racconta le migrazioni. Costruttori di Ponti 5*, Todi (PG), Tau Editrice, pp. 25-30.
- Bauman Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.
- Carnevali C. e Ravaioli L. (a cura di) (2023), *Adolescenti e migranti. Forme visibili e invisibili della soggettività e della relazione attraverso la narrazione, il disegno e la voce*, Milano, FrancoAngeli.
- Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozione, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi.
- Dewey J. (1966), *Arte come esperienza*, trad. it. di A. Santucci, Firenze, La Nuova Italia, 1934.

- Dissanayake E. (1992), *Homo aestheticus. Where art comes from and why*, New York, Free Press, p. 43.
- Gardner H. (1995), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson.
- Oepen R. e Gruber H. (2023), *Art-based interventions and art therapy to promote health of migrant populations: A systematic literature review*. In «International Journal of Environmental Research and Public Health», Vol. 20, n. 6, 4698. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064698>.
- Guilford J.P. (1967), *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill.
- Kalaf L. e Plante P. (2019), *The lived experience of young Syrian refugees with an expressive arts workshop about resilience*. In «Arts in Psychotherapy», Vol. 65, 101589. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101589>.
- Khayat Z. e Lovell A. (2018), *Art therapy with refugee children: A qualitative study explored through the lens of art therapists and their experiences*, Tesi di Master, Adler University, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25527.73122>.
- Kris E. (1952), *Psychoanalytic explorations in art*, New York, International Universities Press.
- Le Breton D. (2015), *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*, trad. di F. Arduini, Milano, Raffaello Cortina.
- Leontjev A.N. (1976), *Problemi dello sviluppo psichico*, Roma, Editori Riuniti.
- Linesch D.G., Aceves M., Quezada V., Trochez S. e Zuniga H. (2021), *Art therapy and counseling for migrant and refugee children: A community-based approach*. In «Journal of Liberal Arts and Humanities», Vol. 2, n. 6, pp. 45-59. <https://doi.org/10.47264/idea.jlah/v2/i6/05>.
- Lorenzetti L. (1995), *Immaginazione e conoscenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Malchiodi C.A. (2003), *Handbook of art therapy*, New York, Guilford Press, p. 6.
- Maslow A.H. (1968), *Toward a psychology of being*, 2^a, New York, Van Nostrand.
- Merleau-Ponty M. (2003), *Fenomenologia della percezione*, trad. di A. Bonomi, Milano, Bompiani, 1945.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza.
- Nussbaum M.C. (2012), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Papadopoulos R.K. (2007), *Refugees, trauma and adversity-activated development*. In «European Journal of Psychotherapy and Counselling», Vol. 9, n. 3, pp. 301-312.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rotella I. (2018), *Note a "Empatia, imitazione interna e sensazioni organiche" di Theodor Lipps*. In «Archivio di Storia della Cultura», n. 31, pp. 451-470.
- Sheets-Johnstone M. (2015), *The phenomenology of dance*, Philadelphia, Temple University Press.
- SIPSā – Società Italiana di Psicoterapia per l'Adolescenza (2024), *Adolescenti migranti: percorsi di sostegno creativo*, Roma, SIPSā. In www.sipsa.org/progetti/adolescenti-migranti (consultato il 02/10/2025).
- Vygotskij L.S. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Short Bio

Francesca Audino

Ha conseguito il dottorato in Scienze dell'educazione all'Università di Roma Tor Vergata ed è stata assegnista di ricerca a Roma Tre. Insegna nella scuola primaria ed è docente di Pedagogia generale e sociale alla Sapienza. Le sue ricerche riguardano la pedagogia interculturale, con attenzione all'arte come strumento educativo e al lavoro con MSNA, migranti in transito, volontariato sociale e reti solidali. In precedenza, ha lavorato in ambito editoriale e audiovisivo per Rai Educational.

She holds a PhD in Education Sciences from the University of Rome Tor Vergata and was a research fellow at Roma Tre University. She teaches in primary schools and is a lecturer in General and Social Pedagogy at Sapienza University. Her research focuses on intercultural pedagogy, with a focus on art as an educational tool and working with unaccompanied foreign minors, migrants in transit, social volunteering, and solidarity networks. Previously, she worked in publishing and audiovisual media for Rai Educational.